

# 论教育研究的方法论特征

王洪才

(厦门大学 教育研究院,福建 厦门 361005)

**摘 要:**方法论问题始终是影响教育学进展的根本问题。方法论不仅是教育研究方法科学性的揭示,更是教育研究进展的导引。教育研究方法论是在对教育研究实践的系统反思中形成的,而不是一种先验规定。人们总是根据教育研究的对象、过程、价值导向和目标等一系列的要求来抉择具体研究方法,从而形成教育研究的方法论特征。教育研究方法论最显著的特征是整体主义、个体主义、理想主义和行动主义,这四者是引导教育学进展的四个航标。

**关键词:**教育研究;方法论;整体主义;个体主义;理想主义

**中图分类号:**G40-03 **文献标识码:**A **文章编号:**0438-0460(2007)01-0114-09

教育研究的方法论问题一直是教育学发展过程中所面临的最为复杂也是最为根本的问题之一。教育学与其他学科一样,也是通过方法论来使自身获得科学性的证明,从而获得科学地位的,因此方法论的进步是这个学科进展的标志。如果一个学科不能够在方法论上获得证明,那么它的学科地位往往是非常低微的。我国教育学者也在尝试着确立自己的研究方法<sup>[1][1-35]</sup>,以便为教育学发展提供一个比较宽阔的平台和进一步拓展的空间,以完成建立一个科学体系的使命。但是教育研究方法论不可能从哲学演绎出来,也不可能从其他学科的方法论中推导出来,教育研究的方法论只能是通过教育研究活动自身的系统反思得来。在长期的教育研究实践中,人们感受到教育研究方法、教育研究对象、教育研究主体、教育研究价值取向和教育研究归宿之间存在着内在的关系,这正是教育研究方法论生长的基础。所以教育研究方法论就应该致力于对教育研究对象特性、研究主体特征、研究取向和研究归宿等方面的规定性探索,从而揭示教育研究活动的内在规律。因此教育研究方法论不是外生的,必然是对教育研究活动过程进行系统反思的结果。

根据人们长期以来对教育研究实践经验的总结,教育研究在方法论方面呈现出以下几个基本特征,即:整体主义、个体主义、理想主义和行动主义。这四者正是我们把握教育活动规律的重要的视角,也是教育学建构的理论基础。对该问题的系统揭示,有助于推进教育学的进展。

收稿日期:2006-10-28

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地课题(05JJD880068)

作者简介:王洪才(1966-),男,河北永年人,厦门大学教育研究院教授、博士生导师,教育学博士。

## 一、整体主义:把握教育现象的根本视角

整体主义是教育研究的基本的方法论原则。之所以如此,是由教育活动本身是一个复杂整体的特性所决定的。众所周知,教育活动是一种非常复杂的社会现象,它与人类活动共始终,与各种各样的社会现象都交织在一起,所以教育活动不能排除各种各样的社会活动的渗透,各种各样的社会活动也不能排除教育活动的影响。对于如此复杂的一种社会现象,不可能试图通过某个单一维度来把握,而必须从一个综合的、整体的视角进行把握。整体主义,即意味着必须从多个维度、多方面来考察教育活动的复杂联系性,而不能将它简单化、局部化。而惟有从整体主义的视角来考察教育,才能对各种教育问题和教育现象做一个比较透彻的全面的理解。因为教育活动的本质是人的培养活动<sup>[2]</sup>,而人的培养活动则涉及到整个社会活动的范围,可以说,社会中任何发展变化都可能对人的培养活动和人的成长产生不可忽视的和不可逆转的影响,在其中,各种社会因素错综复杂地交织在一起,它们彼此具有不可分割、孤立看待的特征,一旦进行分割就无法获得关于教育活动的完整意义和教育活动的完整形象。因此,从整体主义视角看问题不仅是马克思主义方法论的具体体现,而且也是教育研究对象——教育活动的复杂性特征使然。

在当今世界,教育活动的复杂性特征已经尽情展现。如我们今日非常关注的素质教育问题就是典型一例。可以说,素质教育如果单纯由教育部门推动是不可能成功的,而必须由全社会参与共同思考解决对策。甚至可以说,素质教育问题的根源并不在教育本身,而是社会多方面问题的复杂折射,如果最后要求教育来拿出这样的灵丹妙药显然是不实际的。因此素质教育问题是教育活动的复杂性的一种显示。鉴于教育活动的复杂性,有的学者提出用复杂科学观点来观察教育<sup>[3]</sup>,但其实质就是要回到整体主义的立场上来。当我们注意到了教育活动与社会政治经济文化的复杂联系后,就必然要求我们从多个方面、多个维度去认识它,揭示它们之间的内在关联,这样看待教育才能使教育具有一个整体的形象。因此尝试运用一种单一的方法把教育现象与其他社会现象区分开来的做法,注定是不可能成功的。所以成功的教育研究者往往需要多学科的背景,需要进行多学科的合作,所以在当今多学科研究是教育学发展的重要趋势。<sup>[4]1-5</sup>

而且,教育活动的复杂性体现在诸多方面。首先它不仅表现在教育活动与其他社会现象复杂交织上,还表现在教育活动是一个历史存在的事实上。我们知道,教育活动永远与一个民族的过去、未来联系在一起,因此教育承载着一个民族的命运,特别是教育在形成一个民族的独特文化方面的作用是不可代替的。人们常说“拥有教育就拥有未来”,这表明了教育活动的价值负荷。

其次,教育活动的复杂性还特别表现在教育活动过程上。教育活动并不是一个简单的知识传授活动,而是一个复杂的人格形成过程。因为人格本身是不可触摸的、复杂的,所以教育要达到理想人格培养目标注定是非常困难的。教育活动对象是一个个生动的人,不是简单的容器,不可能完全按照教师们想象的程序运转。这就构成了教育目标测定、教育发展水平测定的困难与复杂,所以要客观地评价教育发展是非常困难的。

再次,社会各方面对教育的过高期望也增加了教育活动的复杂性。在不少人眼中似乎教育是万能的。如苏联卫星上天,美国朝野哗然,一致把罪责加在教育身上;现在几乎所有国家都把提高国际竞争力的希望寄托在教育身上。包括终身教育与终身学习思想也不无这种因素。现在人类发展中面临解决环境问题、安全问题,人们无不对教育寄予厚望。

最后,作为历史性存在的教育,它是在历史中形成的和展现自身的,对此既不能重复,又不能回复,这也构成教育研究的复杂性。对此我们必须采取历史的、发展的和辩证的眼光来看待教育,避免扭曲教育活动的本质。这一切都要求我们必须坚持整体主义的方法论原则。

诚然,对教育活动的整体把握不可能完全离开且首先要经过对局部的、个别的了解,但一定要注意这个时候的理解是有局限性的,即它是局部的、个别的,必须回复到整体的层面上去,而不能想当然地认为通过部分可以看全体,或整体是部分之和。这意味着,自然科学的经验分析的办法是相当有局限性的,因为那是一种从部分到整体地看问题的视角,它应用到教育活动分析中往往是不能成功的。这一特点也决定了教育活动中好的成功的案例不可能进行大面积的推广,因为好的案例的产生,是特定的环境和特定的人的要素在特定时间场域的组合,离开了这些特定因素而把它变成普遍的准则就是失败的。

因此,在教育研究中采取整体主义的研究视角,意味着我们在看待教育问题时不能只从一个方面看,必须从多个角度、多个维度看,必须看到教育问题的整体意义和脉络,而不能采取头痛医头、脚痛医脚的办法。所以整体主义的观察方式也是一种历史的、客观的观察问题方法,而不是一种静态的、平面化的研究方法,只有当我们看到教育在发展过程中的复杂联系之后,我们才能从根本上把握教育。

## 二、个体主义:教育研究的必然立场

在教育研究活动中,研究者始终都是主体,始终都是以自己的独立判断作为自己的研究起点和立论基础的。换言之,他是无法模仿他人的认识或采用他人的视角的,或者说,即使他采用别人的立场或视角进行研究和观察也是以他的理解为前提的,即他认为是别人的立场或视角,其实是已经经过他的再加工过了。这时所谓的别人的视角其实已经转化为他自己的视角了,所有的立场和视角都已经与他自己的体验融合在一起了,他所获得的所有的“真正认识”也都是建立在自己的真实体验基础之上的。也即,如果他想获得真正认识,就必须从自己的真正感知体会出发,他所得出的都是“自己的”结论,这种结论必然应该是具有个性特色的,否则就难以成为一种真正的认识。而且,这种认识也很难在他人那里找到完全相同的例证,换言之,别人是无法重复他的认识经历的。这是一种典型的个体主义的认识特征。这表明,各个研究者的结论是不可能相互替代的,因为每个结论中都有自己的独特体验,这种体验代表了他对该种事物发展过程及其本质的解读,没有人能够精确地识别这种细微的差别。之所以造成这种个体主义的认识特征,是因为教育研究者的研究活动是受场景限制的,也是受研究者自身状态和研究对象本身的状态限制的,所有这些都是历史的、动态的组合,不可能进行完全的复演。这就决定了教育研究实质带有一种个体主义的特征,从而构成教育研究方法论的另一个显著特征。

所谓个体主义的认识特征,是指教育研究活动的主体往往是个人的认识活动,是个体独立的求知活动,很少是群体的或集体的共同的思维活动。诚然,集体的探讨气氛对个体的认识进步固然是有启发作用的,但它们毕竟不是共同的思维活动,而是从不同视角出发的相互激发活动,正是这种从不同视角出发的教育观察特征才使教育研究体现出它的整体性品质来。因此,尽管教育研究离不开群体的研究氛围,离不开研究者之间的相互激发,但最终仍然依靠个体的独立判断,仍然是根据个体的经验体会来判断,并且还要靠个体的意志来执行。我们无法强求个体之间在思维方式、感受体验上达到完全一致,因此也不可能寄希望于不同的独立的个体之间找到思想的完全重合之处。这也注定了教育研究方式最终仍然是个体性的认识活动,而不是有组织的或群体性的认识活动。如果强行推行集体的研究方式,那只能是以牺牲研究的自由和创造性为代价。当然,我们并不否认个体对一些基本问题认识上存在着一致性的方面,但这些一致性往往只是表面的、直观的,而在本质上仍然是差异显著的,而且这种差异是无法消除的。

教育研究的个体主义的认识特征,说明我们对教育问题的体验和认识以及做出的相应判断,最

终都只能依赖于个体的经验背景,这意味着各种研究结论都有一种必然性,也即必然要与研究者个体的成长经历息息相关,或者说必然受制于个体发展的历史性。正如在世界上很难找到两片相同的树叶一样,在世界上也很难发现两个成长经历完全相同的个体。每个人对周围的环境都有自己独到的体验,这些体验是不可能模拟的,当然也不能被复制,这决定了一些深层的体验只能属于个体的。而且个体的经验是累积性的,他总是以他先前的经验来解释他当下的经验和以后的经验,从而使自己的经历也具有不可重复性。这也是为什么说从事教育研究甚至包括整个社会科学研究都需要个人经验的积累,需要具有丰富的阅历的原因,也就是说没有丰富的人生经历,就很难在有关教育这个涉及人生的大问题上发表深刻的见解。在这样的情况下,我们很难用某一个认识原型来解释他的体验,因为个体的深层体验往往是无从捉摸的。这个时候我们只能运用释义学所讲的同情式的理解(或称为“同理心”)来克服相互沟通的障碍。<sup>[5][14]</sup>但这种理解毕竟是一种近似而不是一种真正把握。也许对他人的经验压根就不可能完全理解。这也是哲学释义学所讲的要通过不断地沟通以取得共识的原因。<sup>[6] 23 - 53</sup>

个体主义的认识特征说明每个研究者都有自己的独特的精神世界,都有自己的感知事物的方式,而在每个人的精神世界之间是不能进行相互比拟的。这进一步说明每个人本身都是一个需要认识的对象,这不仅仅指的研究者,而且包括教育活动中的每一个主体。同时,这也说明教育研究不可能采取机械的、还原的方法,也不可能采取外在控制加以干预得到预期的反映,因为人的内心世界太复杂了。诚然,在人的许多行为中有共同之处,但这些行为背后的意义却是非常不同的。所以即使同一个行为也会有不同意义存在,因为支配人们行为背后的动机是截然不同的。这种不同性就使人的思想活动带有强烈的个体主义的色彩。研究者对教育问题的理解就更是如此,很难找到两个教育家对同一问题具有完全相同看法的,这是由他们背后的经验系统的不同所造成的。

在教育研究活动中我们强调研究的合作,但这种合作应该是建立在完全自愿的基础上的,而不是由于外来原因促成的。对某些问题有比较一致的看法往往是促成深度合作的原因。如果希望持不同观点的人进行合作那无疑是在从事一种“和事佬”的工作,这种工作是没有多大意义的。正是由于有不同的学术观点存在,才产生了相互争鸣的气氛,才促进了对立的双方相互转化,但这种转化也不是以最后“完全趋同”为目标,而只能是在某些看法上接近,或对某些问题认识上更为全面,但在深层上看问题的角度区别依然如故,而这种区别则构成了个体的观察问题的视角和个体的研究风格,这些又是非常个性化的东西,是难以复制和难以模仿的,人们只能领会其中的某种精神实质,但不可能做到完全移植,这也是精神活动的重要特征。

个体主义的认识特征使研究者在选择研究问题、研究领域和研究方法时都是个性化的,同样在对研究问题作出答案时也是个体性的,对此也是不可预期的。如果希望他能够达到某种预想的理想方案,那几乎是徒劳的。可以说,一种研究风格就代表一种研究方法,一种研究思路也代表一种方法,因为它们都是解决问题的路径,而不同的方法之间是很难相互沟通的,人们对不同个体所采取的研究方法或研究方式只能表示理解,而无法进行完全复制,更难强求统一。我们可以领会某种风格或研究思路的魅力,但不能要求其他的研究者完全按照同样的思路进行重复验证工作。这也意味着,研究结果之间也不可能出现完全雷同情况,研究结果必然是差异的,出现了完全雷同现象则证明在研究的某个环节出了大的问题,如果是在诚实可靠的情况下是不可能出现完全雷同的情况的,这一点对社会科学研究是尤其重要的。正因如此,教育研究活动不可能采取实证主义的研究思路对研究结论进行验证工作,而相信它应该是提供一个独立的文本出来,否则这个研究结果是掺杂了水分的。这种个性化的特征也是近年来质的研究方法在国内外开始流行的原因,它的主旨就是要克服在实证主义研究范式主导下的量化研究中的趋同化的思维方式,承认个体在思维上的本质不同,承认个体在研究过程中的创作。<sup>[7]4 - 12</sup>

个体主义的研究特征说明在教育研究过程中存在着许多缄默的知识,这些知识很多是个体在认识问题时所表现出的心智技巧,是不能够充分用合适的言语进行表达的,即人们通常所言的“只可意会”的东西。同时还说明,各个研究者在从事自己的研究时基本假设就已经不同,因此不可能取得一致的结论来。这一特征也是现象学主张进行“现象还原”的原因,也是目前质的研究从总体上拒绝预先假设的根本原因。在质的研究中,需要人们进行参与性观察,需要人们以观察对象的思维方式来理解观察对象的行为方式。<sup>[7]44-55</sup>但人们总是会以自己的见解来理解对方,这样容易形成对研究对象的偏见。为了祛除这种偏见就需要与观察对象进行长期的接触,进入他们的生活场景,这样才能真正体验他们的所思所想,最后达到用他们的思维方式来表达他们的行为过程的结果。可以说,这一研究主张是现象学方法的基本主张,也是人类学中非常通行的田野研究方法(field study)。但是根据释义学的解释,排除“前见”只是我们的一种努力,而事实上是很难排除的,因为我们很难真正完全地排除我们的“偏见”。也就是说,个体认识总是局部性的、片面的,不可能完整的,也是不可能实现个体认识之间的完全统一的。<sup>[6]355-385</sup>现在人们越来越深刻地认识到,我们对教育问题的观察方式正是人类学家所遇到的场景,都会受到我们的生活场景的影响,从而影响我们对它的感知方式和反映方式,再加上我们先前经验的积累,从而构成了我们自己的独特的认识方式。这意味着,在教育研究中出现差异的结论是非常正常的,而希望获得一个标准答案式的研究几乎是痴人说梦。不同个体之间的研究差异的存在也说明了每个人都具有自己的立场和世界观,人们只能运用哲学的透视的方法才能对此做到深层的理解。

不仅如此,教育研究的个体性特征说明了教育研究活动不可能是一个纯粹的逻辑推理过程,而是其中还带有个体独特的经验成分和很大的个体创造性成分,这也是人们思维过程中的建构性品质的体现。显然这个创造过程带有很强的艺术特质,它不能够完全运用理性思维的方式来理解。正是这个不断的创造成分包含于其中,才使教育研究成果很难达到一个标准化的模本,而必须允许多种多样的表达风格存在。如果只允许某一个机械的呆板的表达方式,可能就彻底抹杀了许多具有原创性成果的实质内涵。可以说,每一种独立的教育研究成果都提供了一种独特的教育问题的解读方式,这种解读方式是个体认知风格的一部分,是个体具有活力和创造性的表现,它也使得教育研究成果具有了很强的人文化色彩。举凡历史上著名的教育著作都有非同凡响的魅力,归根到底,就是由于具有艺术特质的魅力所在。<sup>[8]90</sup>有这样的品质存在,也使教育作品很人性化,很具有人情味,从而也是引人入胜之处。卢梭的《爱弥儿》有非同凡响的影响力,深深影响了包括康德在内的学术精英,其根本原因在于其中饱含了艺术创造成分。柏拉图的《理想国》成为不朽的世界名著也是同样道理。在我们的生活中,许多能够打动人、震撼人心的教育研究成果,其成功的一个非常重要的原因,就在于包含了艺术创造。这样,教育成果就不完全属于纯粹的抽象世界,而处处能够折射出现实世界的影子,能够引起人们的联想与思索,从而也能够与自身行为联系在一起,成为启发自己进步的力量。

### 三、理想主义:教育研究无法排除的情结

教育活动是一个走向未来理想的活动,它从来都不是一个关于现实存在状况的机械问答,永远也不应该变成一种记问之学。教育研究活动的目的是为了成为一个使人富有理想、具有行为动力的科学,它的真谛在于激发人的行为动力,因此任何时候都不能摆脱对未来理想的预期。正是这一

---

如乌申斯基认为教育学也是一种艺术。

点,使人们对教育活动寄予非常高的期望。可以想像,教育活动一旦失去了理想,也就必然失去了它的动力来源。教育活动的理想特征来源于人生理想,来源于对美好事物的追求,来源于人们对教育的规划设计,当然也来源于人们对教育问题的认识。因此,教育研究的首要品质在于对美好社会状态的揭示,对人生美好发展前景的指引,形成人生价值导引,培养人的审美趣味,从而吸引人为了美好未来而进行不懈的努力。这些正是教育研究所具有的理想主义特征的体现,它自然是教育研究中另一个不可或缺的重要的品质。这意味着,在教育研究活动中不可能离开理想价值的导引,在教育研究成果中不可能离开对理想价值的描述,同时也不可能缺少对现实中所存在的缺憾的批评。我们知道,理想既是人们行动的指导,也是人们观察现实问题的镜子,同时也是人们前进的动力。可以说,人生活在现实世界中一刻也不能失去理想的牵引,没有理想,生命就失去其本质意义,也就失去其人生乐趣和幸福追求。所以,教育研究的一个非常重要的品质就是对理想的追求,这种追求也是教育研究的动力所在。

理想主义特征使教育研究活动具有强烈的价值导向,在这个意义上,“价值无涉”几乎是不可能的。<sup>[9]115-133</sup>可以说,没有“理想的”这个尺度,人们对现实问题就无从进行判断。正是有了理想,人们才知道行动的差距所在,才知道努力的方向,才有了行为的动力。诚然,有了理想,能够激发人们更大的创造激情,甚至可能会使人去大胆冒险甚而失去理智。但有了理想,并非就会使人的行为变得非常主观臆断,变得非常激进冒失。相反,有了理想也可能使人的头脑更冷静,使人看问题更客观,使人们的思维更有条理,更容易发现目标与工具之间的差距,从而激发人们去创造条件,弥补价值与手段之间的差距。因此理想主义并非空想主义,而是建立在科学的基础上对未来美好前程的设计。这样理想才能真正构成人们行为的坐标。

教育研究者一般都有自己的理想价值追求,并从这个理想主义角度出发来观察教育现实中存在的问题,这也在很大程度上构成了他们研究的视角,他们的努力方向就是缩短现实与理想之间的距离。因此,这种“理想”追求就不仅是一种价值观和观察世界的视角,而且是采取各种研究方法的最后根据,从而是一种研究方法论。一般而言,每个真正的教育研究者都有一个建设美好社会的强烈愿望,这激发了他们的探索的激情,从而激发出他们的创造潜力,进而使他们的价值追求变得越来越完善,与现实的距离越来越短,使自己的设计方案越来越具有可操作性,这是他们追求的理想结果之一。可以说,每一个具有真正负责精神的教育研究者都有一个自己的理想世界,并总是想证明这个理想世界具有现实性,因此是可以实现的,从而希望这种理想世界的目标能够被其他的同行认可,被社会各界认同,进而变成社会改造的方案。这种对美好世界的追求成为他们不断进取的根本动力。

当然,有时教育研究者在表达自己的理想追求时也会表现出对现实状况不尽人意的不满之情,特别是当自己的理想主张不能被别人接受和这种理想主张难以变成现实的行动时,会出现急躁的心情甚至悲观失望的情绪。这时的理想表达就可能缺乏严谨的态度,使感情因素冲出理智的防线,变成了一种激进躁动的因素。但是,越是具有涵养的教育研究者越会认识到现实世界的复杂性,认识到它远非理想世界所能够覆盖的,而且认识到理想与现实之间存在着不断的冲撞,因而需要随着时间的不断消磨才能使理想的根芽逐渐发育成熟。所以他们对理想永远持一种冷静审慎和乐观进取的态度,在行为方式上更多地采取理性对话的方式,而不是采取激进的煽动的方式来宣传自己的理想,因为他们知道躁动和冒进所造成的损害远比它取得的收益要大。所以理想主义的坚持者

---

例如在美国,著名的教育改造主义运动就有强烈的改造社会的宏大期愿。

西方 20 世纪 60 - 70 年代兴起的新的教育改革思潮“非学校化运动”就体现了这种特征,其代表人物伊里奇就完全否定学校教育的合理性。

也应该是社会的踏踏实实的建设者,而不是社会的麻烦制造者。

对于教育研究者而言,理想主义还代表了一种信心,代表了对人类理智能力的信仰,即相信人类能够认识到理想的价值,也相信人类最终会接受这种理想的方案,同时也相信人类最终会找到达到理想方案的途径。因此,教育研究活动就不仅是在对教育现实问题进行一种理论性的解答,而且也是对理想价值的现实可行性进行论证。

从根本上说,教育研究的理想主义特征的认识论基点是相信人的本性是善的,相信人们有一个共同的美好愿望,希望一同过上美好幸福的生活,并且相信人类有能力过上这种美好的生活。这不仅是研究者对社会的许诺,也是研究者对自己能力的期许。从这个意义上说,教育研究者最终必定要成为社会活动家,成为教育改革家,因为他们相信人们最终会接受他的教育主张,会接受他对社会改革的设计方案。这也是教育研究的终极诉求。

#### 四、行动主义:教育研究的最终追求

毋庸置疑,教育研究的最终目标是指导实践,希望认识能够化成实践的方案,即从理想转化成行动。因此教育研究的又一个重要特征就是行动主义。行动主义特征也是教育研究的根本特性之一,甚至可以说是教育研究与生俱来的品质。对于教育研究者而言,研究的最终目的并不是为了追求一种纯粹的理论,而是为了获得一种实践的方案,获得大家能够认同的方案并能够付之操作。在这个意义上说,教育研究始终是实践优位的。从柏拉图的“理想国”以来人们一直有对教育理想进行操作的欲望,到康德提出实践教育学后,这个愿望就更加迫切了。<sup>[10]104-185</sup>

教育研究的行动主义特征具体表现在研究过程中,就是研究问题首先是针对现实中出现的问题提出来的。只有这样的问题才是真问题<sup>[11]</sup>,而不是一种从理论推导出来的假想的问题。对问题的研究也是首先针对问题具体的产生情境进行研究,因为每个教育研究者都能够直观地体验到所有的教育问题的出现都与具体情境具有密切的关联性,因此这样的问题都是具体的,都是可以认识的,并能够寻找到一定的解决方案的。使研究成果能够付诸实践的不仅是社会对教育研究者的期望,也是教育研究者表达的雄心。

教育研究者同时还认识到,教育问题的最终解决不能离开具体从事教育活动的群体,他们才是教育理想方案的最终执行者,因此教育的理论必须与这些具体的实践工作者结合起来,这种结合越自觉、越紧密,则越有助于有效的解决方案的寻找,并且也越有利于这些实践工作者的操作执行。所以,越是有造诣的教育研究者越能够体会到教育理论必定来源于实践、最终还需要回到实践、为实践服务的真切价值,并且他们也经常把这种被实践接受的程度作为检验自己理论认识是否可靠的重要标准之一,甚至是最根本的标准。

为了使教育研究结论能够经得住实践的检验,教育研究者认识到必须打破个体认识的局限,因为他们已经认识到个体思维和体验的不可替代和不能重复的特征,所以要使自己的认识被实践工作者接受就必须与实践工作者进行大量的沟通,需要以实践工作者能够接受的方式来表达自己的研究发现。不仅如此,他们也认识到对教育问题的真正认识也需要从这些实践者的认识出发,这样才能真正了解问题产生的真正原因,并且也能够发现理论认识与实践之间的真正距离。因此这些教育研究者在研究中真切地希望实践工作者能够积极配合,甚至是积极参与其中,这样组织成一个研究团队,从立体的多层面来发现问题和寻找解答方案,从而使研究过程不仅能够相互启发,迅速发现问题的症结,而且能够找到最为有效的可行的策略方案。这样对教育研究者与实践工作者而

言是一个双赢的局面,从而也是一个有效的理想的研究方案。

所以,教育研究的行动主义的思路,就是要使教育研究的最终落脚点落在具体的教育行动上,通过研究能够帮助研究者与实践工作者加强自己对教育认识的反思,形成一个不断反思教育实践和改进思路的方案,在其中还能够培养一种相互协作的意识,从而为着实现一个共同的理想目标而共同努力。这一点正是行动研究的主旨<sup>[12]210-213</sup>,也是教育研究者的普遍愿望。无论是教育理论工作者还是实践工作者,都希望打破理论与实践之间的障碍,从而建立一种理想的沟通交往环境<sup>[5]143[13]</sup>,为建立教育科学大厦服务,为实现人类的美好未来服务。

## 五、结论:教育学的多元发展取向

必须指出,对于教育研究的特性,人们的理解是不同的。<sup>[14]</sup>同样,人们对教育研究方法论的上述特征也没有达成一致的意见,人们往往把教育研究方法论的局部特征作为它的整体特征,试图以此建立一个完全统整的教育学系统。但这种努力恰恰导致了教育学的多元发展取向。这是一个有趣的二律背反现象。我们认为,教育研究方法论不同特征都只是反映教育研究活动的某些方面的特征,而不是全部特征。如从整体主义立场出发,一种教育学主张应该从寻找最基本的教育活动的事实出发,也就是说从寻找教育学的逻辑起点出发来建设一个内在统一的教育学概念体系,形成一种纯粹理论的教育学。无论是传统注重思辨研究的教育学还是后来的主张通过实证主义方式进行研究的教育学,都有这种建立宏大教育学理论体系的旨趣。与此相对立的是另一种主张,就是强调教育学要应答实践中出现的问题,这就是以行动主义方法论为取向的实践教育学的目标。与理想主义方法论特征相对应则出现一种规范教育学发展取向。与个体主义方法论相对应则是当今质的教育研究方式流行的局面,这是一种现象学教育学和批判的教育学的发展取向。针对教育研究中的个体主义特征,释义学教育学和批判的教育学又提出了他们的建设思路。<sup>[15]55-77,217-222</sup>因此,教育学自身又变成了一个多元的世界。<sup>[16]188-196,386-495</sup>

### 参考文献:

- [1] 叶澜. 教育研究方法初探[M]. 上海:上海教育出版社,2001.
- [2] 顾明远. 对教育定义的思考[J]. 北京大学教育评论,2003(1):5-9.
- [3] 文雪,扈中平. 复杂性视阈里的教育研究[J]. 教育研究,2003(11):11-15.
- [4] 潘懋元. 多学科视野下的高等教育研究[M]. 上海:上海教育出版社,2001.
- [5] 杨深坑. 理论·诠释与实践[M]. 台北:师大书苑有限公司,1999.
- [6] 加达默尔. 真理与方法[M]. 上海:上海译文出版社,1999.
- [7] 高敬文. 质化研究方法论[M]. 台北:师大书苑有限公司,2002.
- [8] 陈桂生. 教育学建构[M]. 长沙:湖南教育出版社,1998.
- [9] 古巴,林肯. 自然主义研究——21世纪社会科学研究范式[M]. 杨晓波,林捷,译. 北京:科学技术文献出版社,2003.
- [10] 陈桂生. “教育学”辩——“元教育学”探索[M]. 福州:福建教育出版社,1997.
- [11] 吴康宁. 教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真”问题的判断标准[J]. 教育研究,2002(3):8-11.
- [12] 袁振国. 教育研究方法[M]. 北京:高等教育出版社,2000.

规范研究与实证研究相对立,实证研究主张只研究实然状态,而规范研究则主张还必须研究应然状态。



- [13] 哈贝马斯. 交往与社会进化[M]. 张博树,译. 重庆:重庆出版社,1989.
- [14] 王洪才. 论教育研究的特性[J]. 教育学报, 2005(6):28 - 33.
- [15] 唐莹. 元教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2002.
- [16] 吉普森. 批判理论与教育[M]. 吴根明,译. 台北:师大书苑有限公司,1988.

[责任编辑:洪峻峰]

## On the Methodological Characteristics of Education Research

WANG Hong-cai

(Education Institute, Xiamen University, Xiamen 361005, Fujian)

**Abstract:** The methodology of education research is always a fundamental issue of pedagogy. Not only is it the guide for educational research activities, but also the scientific basis of the research. The methodology comes from the reflection of research practice only, not from a prior knowledge. From the reflection of the accumulation of education research practice, it is found that our research approaches are determined by the characteristics of the objects, subjects, orientations and goals of the research, so that some important methodological characteristics of education research are constructed. These characteristics are wholeness, individualism, idealism and activism, which are the essence of education activities.

**Key words:** education research, methodology, wholeness, individualism, idealism

---

(上接第 69 页)

## Theoretical Basis and System Construction of Suspended Prosecutions: From the Perspective of Transformation of Concepts of Criminal Prosecution

LIU Xue-min

(Law School, Xiamen University, Xiamen 361005, Fujian)

**Abstract:** Suspended prosecution is in effect a non-prosecution act with conditions and opportunities for the prosecuted. Its origin and development reflects the transformation of concepts of criminal prosecution from "revenge" to "purpose." It has played a crucial role in the implementation of the criminal policy of "punishing minor offenders and heavy offenders accordingly." It has functioned well in the operation of criminal systems in developed countries and regions. In the context of building a harmonious society in China today, it is of paramount importance to establish a system of suspended prosecution, bringing about a binary "passive" prosecution mechanism embracing both the system of non-prosecution and that of suspended prosecution.

**Key words:** suspended prosecution, the principle of legality, the principle of opportunity, criminal policy